

Klieme, Eckhard; Jude, Nina; Rauch, Dominique; Ehlers, Holger; Helmke, Andreas; Eichler, Wolfgang; Thomé, Günther; Willenberg, Heiner

Alltagspraxis, Qualität und Wirksamkeit des Deutschunterrichts

DESI-Konsortium [Hrsg.]: Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim u.a. : Beltz 2008, S. 319-344



Quellenangabe/ Reference:

Klieme, Eckhard; Jude, Nina; Rauch, Dominique; Ehlers, Holger; Helmke, Andreas; Eichler, Wolfgang; Thomé, Günther; Willenberg, Heiner: Alltagspraxis, Qualität und Wirksamkeit des Deutschunterrichts - In: DESI-Konsortium [Hrsg.]: Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim u.a. : Beltz 2008, S. 319-344 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-31619 - DOI: 10.25656/01:3161

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-31619>

<https://doi.org/10.25656/01:3161>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@difp.de
Internet: www.pedocs.de

Eckhard Klieme / Nina Jude / Dominique Rauch / Holger Ehlers /
Andreas Helmke / Wolfgang Eichler / Günther Thomé / Heiner Willenberg

28 Alltagspraxis, Qualität und Wirksamkeit des Deutschunterrichts

Nicht nur in Deutschland oder im deutschsprachigen Raum, sondern auch im internationalen Diskurs lassen sich unterschiedliche Konzepte des schulischen Unterrichts für die Muttersprache (besser: Verkehrssprache) unterscheiden. Sawyer und Van den Ven (2007) identifizieren vier Paradigmen, mit denen sie die Veränderung besonders der Sprachlehre im muttersprachlichen Unterricht seit dem 19. Jahrhundert beschreiben: Ausgangspunkt war das „akademische“ Paradigma, bei dem die Vermittlung von grammatikalischem Wissen im Vordergrund stand. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde dies abgelöst durch ein „entwicklungsorientiertes“ Paradigma, das sprachpsychologische Befunde aufgriff. Normativer Grammatikunterricht wurde jetzt ersetzt durch die Unterstützung der kindlichen Sprachentwicklung. Den 1960er und 70er Jahren ordnen die Autoren ein „kommunikatives“ Paradigma zu, bei dem – häufig in emanzipatorischer Absicht – Einsichten in die soziale Funktion von Sprache vermittelt werden sollten. Als neueste Entwicklung schließlich bezeichnen sie ein „utilitaristisches“ Paradigma, das sich u. a. auf psychometrische Studien zu sprachlichen Fähigkeiten und zu Effekten des Sprachunterrichts stützt. Auch hier stehen kommunikative Aspekte im Vordergrund, allerdings nicht mehr so sehr aus einer sozialkritischen Perspektive, sondern im Blick auf alltägliche Transaktionen. In diesem Unterricht soll die *alltägliche Kommunikationsfähigkeit* gefördert werden. Insgesamt charakterisieren die Autoren die konzeptionelle Entwicklung des muttersprachlichen Unterrichts als „a shift from teaching grammar to developing communicative competence“ (Sawyer/Van den Ven 2007, S. 6).

In Deutschland galt lange nicht die Sprachlehre sondern das Lesen und Verstehen von Literatur als Königsdisziplin des Deutschunterrichts. Bis in die siebziger Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts war die Fachdidaktik bestrebt, die germanistischen Kategorien, wenn auch vereinfacht, in den Unterricht einzubringen. Dieser teilweise unpädagogischen Dominanz der Fachsystematik stellte sich die Rezeptionsforschung entgegen, die auf die tatsächlichen Verstehensfähigkeiten der Kinder und Jugendlichen abhob, so dass ab den achtziger Jahren der Boden für einen kreativen und produktiven Unterricht bereitet war.

Neuere Arbeiten zum Deutschunterricht bestätigen die Tendenz zu einer „utilitaristischen“ Orientierung. Überlegungen zu einem Leseunterricht, in dem Gebrauchstexte berücksichtigt werden, und eine explizite Schreibdidaktik werden in der Fachdiskussion zunehmend wichtiger (vgl. etwa Kämper-van den Boogaart 2003). In Auseinandersetzung mit Konzepten sprachlicher Kompetenz, wie sie auch die DESI-Studie nutzt, wird neuerdings ein „kompetenzorientierter Unterricht“ propagiert, der dem Schüler Anregungen und Freiräume zur Entwicklung sprachlicher

Kompetenzen, insbesondere im Bereich des Schreibens und des Lesens, sichern soll (Dehn/Hüttis-Graff 2005).

Dabei spielt v.a. die Auseinandersetzung mit Ergebnissen von PISA 2000 (Sekundarstufe I) aber auch mit IGLU (Grundschule) eine wichtige Rolle; sie geben Anlass zu einer grundlegenden Reflexion über Ziele und Erfolge des sprachlichen und literarischen Unterrichts (vgl. Abraham/Bremerich-Vos/Frederking/Wieler 2003).

Auch dort, wo Kompetenzkonzepte der Schulleistungsstudien aufgegriffen werden, bleibt die fachdidaktische Diskussion jedoch weitgehend normativ und praxeologisch. Man arbeitet teils bewährte, teils innovative Unterrichtskonzepte auf in der Erwartung, kommunikative, anwendungsrelevante sprachliche Kompetenzen, insbesondere Schreib- und Lesekompetenz, systematisch fördern zu können. Ein typisches Beispiel hierfür ist etwa das von Eikenbusch (2001) verfasste Buch „Qualität im Deutschunterricht der Sekundarstufe I und II“. Der Autor greift die neuere Qualitätsdebatte auf und gibt umfangreiche Empfehlungen zur „Konfiguration“ des Deutschunterrichts. Dass die vorgeschlagenen Konzepte erfolgreich sind, kann jedoch an keiner Stelle empirisch belegt werden. Dies ist nicht dem Autor als Mangel zuzuschreiben, sondern dem Erkenntnisstand der Fachdidaktik bzw. der auf den Deutschunterricht ausgerichteten Lehr-Lern-Forschung. Vor der DESI-Studie wurden so gut wie keine breiten, repräsentativen Erhebungen zur Praxis des Deutschunterrichts durchgeführt, ganz zu schweigen von systematischen, experimentellen oder quasi-experimentellen Wirkungsanalysen, mit denen Effekte bestimmter Unterrichtsmerkmale hätten nachgewiesen werden können. „Die Praxis des Deutschunterrichts der letzten Jahrzehnte ist nur spärlich dokumentiert. Zugänglich sind allenfalls didaktische und methodische Programmschriften. Auf die Frage, inwiefern die faktische Praxis diesen Programmen entsprach, kann eine verlässliche Antwort nicht gegeben werden.“ (Bremerich-Vos 2006, S. 450; gleichlautend Eikenbusch 2001, S. 52).

Wie können fachdidaktisch reflektierte, empirisch gestützte Aussagen über „guten Deutschunterricht“ – gemessen an jeweils zu spezifizierenden Erfolgskriterien – gemacht werden, die über Praxeologie und Präskription hinausgehen? Ein erster Ansatz kann sicherlich darin bestehen, aus den spezifischen Leistungsdefiziten von Schülerinnen und Schülern, wie sie etwa in neueren Schulleistungsstudien offenbar geworden sind, gleichsam remediale Maßnahmen abzuleiten (vgl. etwa Abraham et. al. 2003). Entsprechende Vorschläge finden sich auch im vorliegenden Band in den Abschnitten zu Kompetenzbereichen im Deutschen. Willenberg (2007) und seine Mitautoren haben in diesem Sinne eine Vielfalt von Maßnahmen für den Deutschunterricht vorgeschlagen, die mit Befunden der DESI-Studie begründet werden und darauf abzielen, dass sich der Unterricht an den beschriebenen Kompetenzniveaus orientiert. Ein zweiter, direkt empirisch stringenterer Ansatz besteht darin, im Anschluss an Schulleistungsstudien – etwa unter Nutzung darin entwickelter Tests – spezielle Trainingsmaßnahmen zu evaluieren. Eine explorative

Studie, die in diesem Sinne ein Lesestrategietraining beschreibt und unter Nutzung von DESI-Aufgaben auswertet, hat Frey (2007) vorgestellt.

Im vorliegenden Kapitel wird ein anderer Ansatz verfolgt: Wir nutzen die DESI-Daten selbst, um systematisch auf den Unterricht zu schauen und Zusammenhänge zwischen Lernvoraussetzungen, Unterrichtsprozessen und Lernergebnissen zu ermitteln. Zwar kann DESI für den Bereich des Deutschen – anders als im Englischen (vgl. Kap. 29) – keine Videoanalysen vorlegen, aber immerhin war es möglich, sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Lehrkräfte differenziert nach der Praxis des Deutschunterrichts, deren Wahrnehmung und Bewertung zu fragen. Auf dieser Basis lässt sich die Alltagspraxis des Deutschunterrichts in wichtigen Aspekten beschreiben und es können systematisch Zusammenhänge mit der Leistungsentwicklung im Verlauf der 9. Jahrgangsstufe untersucht werden. Die Analysen folgen somit dem üblichen Ansatz der Unterrichtsqualitätsforschung (vgl. Klieme 2006 sowie Kap. 26). Sie greifen bewusst die allgemeinen Beschreibungskategorien für Unterrichtsqualität auf, wie sie in dieser Forschung herausgearbeitet worden sind – bislang überwiegend am mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht. Solche Qualitätsdimensionen wie effiziente Klassenführung, Klarheit und Konkretheit der Ziele und Aufgaben, Strukturiertheit, hohe Leistungserwartungen, adaptive Unterrichtsformen, fachliche und persönliche Unterstützung der Schüler wurden von Eikenbusch (2001, S. 85) als relevant auch für den Deutschunterricht postuliert, allerdings ohne empirische Belege. Ziel des vorliegenden Kapitels ist es, die Wirksamkeit dieser Grunddimensionen der Unterrichtsqualität im Bereich des Deutschunterrichts nachzuweisen, soweit dies im Rahmen von DESI – allein gestützt auf Fragebögen und Tests, ohne Unterrichtsbeobachtungen – möglich ist.

Hierbei gehen wir in drei Schritten vor: Im ersten und zweiten Schritt wird der Deutschunterricht aus der Sicht der Lehrpersonen (Abschnitt 28.1) bzw. der Schülerinnen und Schüler (Abschnitt 28.2) beschrieben. Wir stellen die hierzu verwendeten Fragebogenskalen sowie ausgewählte Detailbefunde vor, untersuchen mittels Faktorenanalysen die grundlegenden Dimensionen, in denen der Unterricht wahrgenommen wird, und fragen schließlich, ob sich je nach Bildungsgang spezifische Unterrichtsmilieus identifizieren lassen. Die wichtigsten analytischen Ergebnisse finden sich im Abschnitt 28.3: Hier werden die von den jeweils Beteiligten wahrgenommenen Unterrichtsmerkmale systematisch zur Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler in Beziehung gesetzt. Zum einen soll untersucht werden, ob Deutschunterricht je nach Eingangsbedingungen der Klasse unterschiedlich gestaltet wird; zum anderen soll die „Wirksamkeit“ der Unterrichtsmerkmale im Sinne ihres Einflusses auf die Kompetenzentwicklung über ein Schuljahr hinweg beleuchtet werden. Rahmenkonstellationen und Eingangsbedingungen werden dabei ebenso wie individuelle Urteilsprozesse sorgfältig kontrolliert, um die Effekte der Unterrichtsmerkmale auf Klassenebene möglichst „rein“ abschätzen zu können.

28.1 Alltagspraxis des Deutschunterrichts aus Sicht von Lehrerinnen und Lehrern

In folgenden Abschnitt wird die Alltagspraxis des Deutschunterrichts aus Sicht von Deutschlehrkräften beschrieben. Die Darstellung beruht auf der Befragung von 370 Deutschlehrkräften. Folgende Fragen sollen sukzessive beantwortet werden: Wie viel Zeit haben die Lehrerinnen und Lehrer, das Fach Deutsch zu unterrichten? Welche Methoden – von der Organisationsform (z.B. Einzel- oder Gruppenarbeit) bis zum Einsatz von Lernerfolgskontrollen – wählen sie für ihren Unterricht? Welche Materialien und Textsorten werden verwendet? Und welche Bedeutung haben spezifische Maßnahmen zur Förderung sprachlicher Kompetenzen? Die Beschreibung der Unterrichtspraxis wird ergänzt um Angaben zur Kooperation zwischen den Lehrkräften und mündet schließlich in eine zusammenfassende Analyse von Grunddimensionen der Unterrichtsgestaltung, hinsichtlich derer die Bildungsgänge unterschiedliche Profile aufweisen.

Lehr-Lern-Zeit

Eine erste Annäherung an die Alltagspraxis des Deutschunterrichts stellt die rein quantitative Erfassung der zur Verfügung stehenden Lehr-Lern-Zeit dar. Das Fach Deutsch wird in der 9. Jahrgangsstufe zwischen 3 Stunden (26%) und 5 oder mehr Stunden (7%) pro Woche unterrichtet. Am weitaus häufigsten werden 4 Stunden pro Woche erteilt (67%).

In der Praxis wird nicht jede dieser Deutschstunden tatsächlich gehalten, deshalb wurden die Lehrkräfte am Ende der neunten Jahrgangsstufe nach dem Umfang des Unterrichtsausfalls im laufenden Schuljahr und der Art der Vertretung gefragt (siehe Tabelle 28.1).

Tabelle 28.1: Unterrichtsausfall und -vertretung im Fach Deutsch während der neunten Jahrgangsstufe.

Ausfall/Art der Vertretung	Mittelwert (Stunden)	Standardabweichung
Ersatzloser Ausfall	6.02	5.71
Deutsch-Vertretungslehrkraft	4.05	7.81
Fachfremde Vertretungslehrkraft	3.24	3.34

Insgesamt fallen durchschnittlich 13.31 Stunden im Schuljahr aus, was 3.5 Wochen ohne Deutschunterricht im Schuljahr entspricht. Die sehr hohen Standardabweichungen zeigen an, dass sich die Klassen hinsichtlich des Unterrichtsausfalls deutlich unterscheiden. Die große Streuung des Unterrichtsausfalls lässt sich am

Beispiel des ersatzlosen Ausfalls verdeutlichen: Während knapp 20% der Lehrkräfte¹ berichteten, dass ihr Unterricht im laufenden Schuljahr nie ersatzlos ausgefallen ist, geben 28% einen ersatzlosen Unterrichtsausfall von 10 Stunden oder mehr an; knapp 1% sprechen sogar von einem Unterrichtsausfall in der Größenordnung von 30 Stunden.

Findet der Unterricht statt, kann die effektive Lehr-Lern-Zeit durch organisatorische Bedingungen wie zum Beispiel den Wechsel des Unterrichtsraumes verkürzt werden. 94% der Lehrkräfte berichten, dass sie maximal 5 Minuten auf Raumwechsel verwenden müssen. Allerdings zeigen die 4.5% der Lehrkräfte, die angeben, dass die *durchschnittlich in jeder Unterrichtsstunde* durch Raumwechsel verloren gegangene Zeit 6 bis 10 Minuten beträgt, und diejenigen 1.4%, die sogar 11-15 Minuten angeben, dass auch dieser Faktor die zur Verfügung stehende Lehr-Lern-Zeit erheblich verkürzen kann. Gefragt nach dem gesamten Zeitverlust durch Vorgänge, „die nichts mit dem Unterrichtsstoff zu tun haben (z.B. Organisatorisches, Disziplinstörungen, Gespräche nichtfachlichen Inhalts)“, ergibt sich das in Abbildung 28.1 dargestellte Bild.

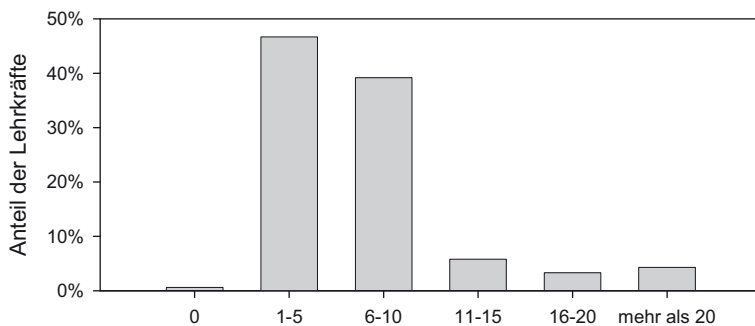


Abbildung 28.1: Zeitverlust durch unterrichtsfremde Vorgänge in Minuten.

Etwa 14% der Lehrkräfte verbringen nach eigenen Angaben pro Unterrichtsstunde mehr als 11 Minuten mit unterrichtsfremden Aspekten der Arbeit in der Klasse.

Unterrichtsmethoden

In der Deutschdidaktik wird eine angemessene Diversifikation der Methoden im Unterricht als wichtig und erstrebenswert erachtet (vgl. bspw. Fritzsche 1994a, 1994b). Empirische Forschungen in anderen Fächern sprechen allerdings in Übereinstimmung mit der Allgemeinen Didaktik dafür, dass Unterrichtserfolg weniger von den Methoden an sich als von der Qualität ihres Einsatzes abhängt (Klieme,

¹ Hier und im weiteren werden gewichtete Ergebnisse berichtet (vgl. Kap. 2); die Ergebnisse können auf die *Schüler* der neunten Jahrgangsstufe verallgemeinert werden, nicht auf die Lehrer. Das bedeutet, dass der obige Befund genau genommen lauten müsste „20% der Schüler werden von Lehrkräften unterrichtet, die berichteten, dass ihr Unterricht im laufenden Schuljahr nie ersatzlos ausgefallen ist“ (vgl. Kap. 27 und 30). Der Lesbarkeit halber werden im weiteren dennoch einfachere Formulierungen mit Bezug auf die Lehrerschaft verwendet.

2006). DESI bietet eine Gelegenheit, diese Thesen im Blick auf die Praxis des Deutschunterrichts zu überprüfen. Dies soll anhand ausgewählter Merkmale, nämlich der Organisationsformen des Unterrichts, der Differenzierung, der Partizipation sowie des Einsatzes von Hausaufgaben und Lernerfolgskontrollen erfolgen.

Organisationsformen des Unterrichts

Die Lehrkräfte der DESI-Klassen wurden v.a. nach der Verwendung verschiedener, überwiegend reformpädagogisch inspirierter Unterrichtsformen gefragt. Auf der Basis ihrer Antworten stellt Tabelle 28.2 dar, wieviel Prozent der Schülerinnen und Schüler regelmäßig (d.h. mindestens *ein paar Mal pro Monat*) diese Formen der Unterrichtsorganisation erfahren.

Tabelle 28.2. Organisationsformen des Deutschunterrichts nach Bildungsgang, Unterrichtsform wird mindestens mehrmals pro Monat realisiert, Häufigkeiten in Prozent.

Organisationsform	HS	RS	IGS	GY	gesamt
Arbeit mit kleinen Schülergruppen	64	40	67	60	54
Diskussionsrunden	61	45	48	57	53
Fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen	68	31	22	22	37
Freiarbeit	32	10	27	8	17
Wochenplan	15	14	22	10	14
Projektlernen	12	10	12	6	10
Peer-Tutoring	13	4	-	5	6
Geschlechtshomogene Kleingruppen	-	4	-	7	3
Lernzirkel & Stationslernen	10	3	-	3	5
Gemeinsame Unterrichtsvorbereitung	16	5	21	1	8
Gemeinsame Unterrichtsdurchführung	4	1	5	-	2

Bezüglich der Unterrichtsorganisation zeigen sich deutliche Schwerpunkte über alle Bildungsgänge hinweg: Kleingruppenarbeit und Diskussionsrunden im Deutschunterricht werden in über 40% aller Klassen mehrmals pro Monat organisiert. Der Deutschunterricht in der Hauptschule zeichnet sich darüber hinaus durch häufiges fächerübergreifendes Lernen und Freiarbeit aus. Insgesamt werden in diesem Bildungsgang die Alternativen zum Frontalunterricht häufiger angewendet als in den drei anderen. Zur Charakterisierung der Alltagspraxis des Deutschunterrichts werden im weiteren zwei Skalen verwendet, eine zur Kleingruppenarbeit und eine zu alternativen Unterrichtsmethoden. Letztere erfasst, wie häufig Methoden wie fächerübergreifendes und fächerverbindendes Lernen, Freiarbeit, Wochenplan und Lernzirkel/Stationslernen zum Einsatz kommen.

Differenzierung

Welche Formen der inneren Differenzierung wenden Deutschlehrerinnen und -lehrer an, um Schülerinnen und Schüler gezielt zu fördern? Die in DESI befragten Lehrkräfte gaben Auskunft auf einer vierstufigen Antwortskala (*trifft gar nicht zu*

bis *trifft genau zu*), ob sie in ihrer Unterrichtspraxis verschiedene Möglichkeiten des differenzierten Unterrichtens verwenden. Die Skala Differenzierung ($\alpha = .70$) umfasst neun Items, die verschiedene Formen der Differenzierung im Unterricht abbilden. Als Beispielitem sei hier die Differenzierung bei der Stillarbeit angegeben: „Bei der Stillarbeit variere ich die Aufgabenstellungen, um Schülern/innen unterschiedlicher Leistungsstärke gerecht zu werden“. Immerhin 46% der Deutschlehrkräfte vergeben bei der Stillarbeit verschiedene Aufgaben (*trifft eher zu* und *trifft genau zu* zusammengefasst), um dem unterschiedlichen Niveau ihrer Schüler gerecht zu werden. Die Praxis bei der Bildung von Kleingruppen sieht dagegen anders aus: Die Gruppenzusammenstellung leistungshomogen zu gestalten ist eher unüblich; nur 16% der Deutschlehrkräfte greifen auf dieses Mittel zurück. Dagegen bildet ein Großteil der Deutschlehrerinnen und -lehrer (70%) bei Gruppenarbeit bevorzugt leistungsheterogene Gruppen, die zwar dazu dienen können, dass die erfolgreicherer Lerner die etwas langsameren anregen, nicht aber als Form der Differenzierung angesehen werden können.

Partizipation

Eine weitere Frage, die DESI zu beantworten versucht, ist, wie es um die Möglichkeiten der Schülerinnen und Schülern zur Partizipation an der Gestaltung des Deutschunterrichts bestellt ist. Mit einer Skala ($\alpha = .70$) von fünf Items wurde erfragt, wie oft Deutschlehrkräfte Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben, Inhalte und Reihenfolge von Lerninhalten mitzubestimmen, wie häufig in Klassenarbeiten und Hausarbeiten Aufgaben zur Auswahl gestellt werden und wie oft von Schülern verwendete Aufgaben zum Einsatz kommen. Die Lehrkräfte hatten die Möglichkeit, ihren Unterricht hinsichtlich der Häufigkeit von Partizipationsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schülern einzuschätzen. Als Beispielitem sei hier die *Auswahl* von Lerninhalten vorgegeben: „Wie oft tun Sie folgendes? Ich beteilige Schüler/innen an der Auswahl von Lerninhalten aus vorgegebenen Bereichen“. Knapp ein Prozent der Deutschlehrkräfte geben ihren Schülern wöchentlich die Möglichkeit, die Auswahl der Lerninhalte mitzubestimmen, 13% stellen Inhalte einmal im Monat zur Wahl.

Didaktischer Stellenwert von Hausaufgaben

Hausaufgaben gehören zur Alltagspraxis des Unterrichts in Kernfächern und sind einschlägiges Thema der neueren Bildungsforschung. So konnten Trautwein und Kollegen (2001) für den Mathematikunterricht in der 7. Jahrgangsstufe zeigen, dass regelmäßige Hausaufgaben einen positiven Einfluss auf die Mathematikleistung haben. Lipowsky u.a. (2004) wiesen darüber hinaus nach, dass auch die Behandlung der Hausaufgaben im Unterricht einen relevanten Einfluss auf die Leistungen von Schülern hat.

Um mehr über die Hausaufgabenpraxis im Deutschunterricht zu erfahren, wurden die Lehrkräfte in DESI mittels einer Skala ($\alpha = .80$) aus sechs Items zum didaktischen Stellenwert von Hausaufgaben in ihrem Unterricht befragt. Sie hatten dabei die Möglichkeit, auf einer vierstufigen Antwortskala (*nie*, *ein paar mal*

pro Jahr, ein paar mal pro Monat, ein paar mal pro Woche) anzugeben, wie oft sie Hausaufgaben wie erfragt einsetzen. Hausaufgaben sind routinemäßiger Bestandteil des Deutschunterrichts: 73% der Deutschlehrkräfte nutzen mehrmals pro Woche die Möglichkeit, Hausaufgaben zu vergeben. Hausaufgaben werden im allgemeinen nicht zur Auswahl gestellt (69% der Lehrkräfte tun dies höchstens ein paar mal pro Jahr). Viele Lehrkräfte (75%) überprüfen routinemäßig, ob die Hausaufgaben gemacht wurden. Da sich die Wertschätzung sprachbezogener Schülerkompetenzen durch den Lehrer als wichtig für die Leistung im Fach Deutsch herausstellt (vgl. 28.3), sei hier darauf hingewiesen, dass 69% der Lehrkräfte angeben, mindestens ein paar mal pro Monat die Hausaufgaben „im Hinblick auf sprachlichen Ausdruck“ zu korrigieren. Bei einem Drittel der Deutschlehrkräfte gehört dies nicht zur Alltagspraxis des Deutschunterrichts.

Häufigkeit von Lernerfolgskontrollen

In DESI wurde erfragt, wie häufig bestimmte Formen der Lernerfolgskontrolle durchgeführt wurden².

Tabelle 28.3: Häufigkeit von Lernerfolgskontrollen.

Wie häufig haben Sie im laufenden Schuljahr in Deutsch die folgenden Arten von Lernerfolgskontrollen eingesetzt?	Mittelwert Anzahl	Standard- abweichung
Klassen- oder Kursarbeiten, Schulaufgaben	6.0	4.3
Vergleichsarbeiten, d.h. klassen- bzw. lerngruppenübergreifend gleiche Klassenarbeiten	1.3	2.3
informelle Tests mit Multiple-Choice-Antworten	0.3	1.0
informelle Tests mit offenen Antworten	1.6	2.0
Portfolio des Lernfortschritts	0.5	1.5

Es überwiegen klassische Klassenarbeiten und Kursarbeiten gegenüber allen anderen Formen der Lernerfolgskontrollen. Inwieweit sich dieses Bild nach Einführung der Bildungsstandards geändert hat, kann DESI nicht zeigen.

Unterrichtsinhalte und Materialien

Welche Bedeutung hat der Umgang mit literarischen Texten und Inhalten für den Deutschunterricht? Wird kreatives Schreiben der Schülerinnen und Schüler im Deutschunterricht gefördert? Im Folgenden soll zunächst dargestellt werden, welche Unterrichtsmaterialien im Deutschunterricht verwendet werden, um dann die Frage nach der Bedeutung literarischer Texte für die Alltagspraxis des Deutschunterrichts zu klären. Anschließend werden der didaktische Stellenwert von Prosa und Poesie und die Bedeutung des kreativen Schreibens für die alltägliche Gestaltung des Deutschunterrichts dargestellt.

² Die DESI Erhebung fand vor Einführung der Bildungsstandards statt.

Textsorten und Material

Eine wesentliche Frage bei der Gestaltung von Deutschunterricht, aber auch bei seiner Reflexion ist die nach den im Unterricht verwendeten Textsorten und anderen Unterrichtsmaterialien (bspw. Lehrbüchern, Videos etc.). In DESI wurde nach der Verwendung so unterschiedlicher Textsorten wie Gedichten und Werbeanzeigen gefragt. Die Lehrerinnen und Lehrer hatten die Möglichkeit, die Häufigkeit der Verwendung der Materialien durch Auswahl von *nie*, *einmal pro Jahr*, *einmal pro Monat* und *einmal pro Woche* einzuschätzen. Abbildung 28.2 weist aus, welchen Stellenwert – ob in produktiver oder rezeptiver Verwendung – die einzelnen Textsorten bzw. Materialien einnehmen.

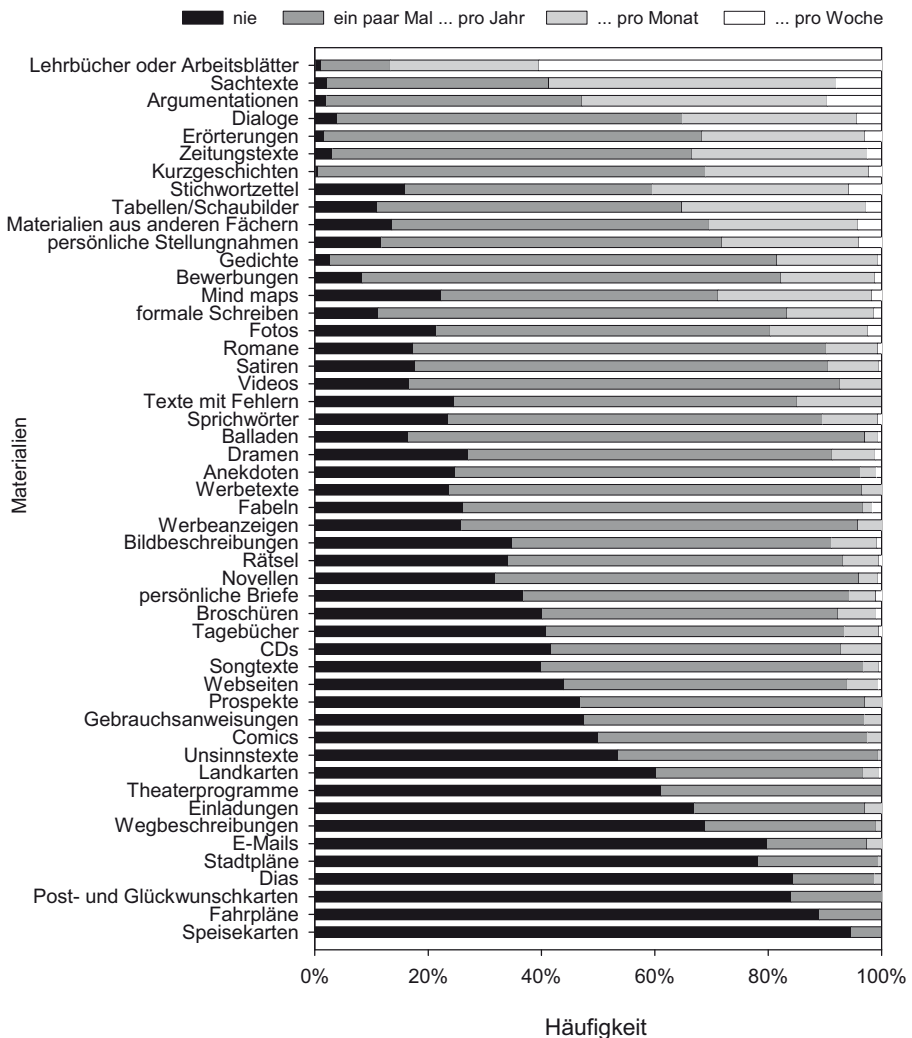


Abbildung 28.2 : Häufigkeit der Verwendung von Textsorten/Material (Itemebene).

Wie auch im Fach Englisch liegen Lehrbücher und Arbeitsblätter erwartungsgemäß deutlich an der Spitze. Ihnen folgen Sachtexte und Argumentationen. Dialoge, Erörterungen, Zeitungstexte und Stichwortzettel rangieren dann mit der ersten literarischen Textsorte, den Kurzgeschichten, auf etwa einem Niveau. So genannte „diskontinuierliche Textsorten“ wie z.B. Stadt- und Fahrpläne oder Speisekarten, die im PISA-Lesetest eine gewisse Bedeutung haben, führen im Deutschunterricht – wie übrigens auch in den Lehrplänen – ein Nischendasein. Durch das World Wide Web entstandene neue Textsorten, wie die in der Regel „kontinuierlichen“ E-Mails oder die in der Regel eher „diskontinuierlichen“ Webseiten, haben sich bereits als Unterrichtsgegenstände oder -medien etablieren können – wenngleich auf bescheidenem Niveau.

In der Diskussion der PISA-Ergebnisse wurde immer wieder die Vermutung vorgetragen, dass im Deutschunterricht literarische Texte zuungunsten insbesondere der Sachtexte überrepräsentiert sind. Um dies zu überprüfen, wurden die im Unterricht verwendeten Textsorten in drei übergeordneten Skalen zusammengefasst:

- Skala „Unterrichtsmaterialien: authentische Sachtexte“, umfasst z.B. Gebrauchsanweisungen, Werbeanzeigen, Internetseiten (28 Items, $\alpha = .87$, $M = 1.83$).
- Skala „Unterrichtsmaterialien: literarische Texte“, umfasst z.B. Anekdoten, Gedichte, Novellen (12 Items, $\alpha = .76$, $M = 1.86$).
- Skala „Unterrichtsmaterialien: Texte mit kommunikativem Bezug“ umfasst z.B. Bewerbungen, Einladungen, persönliche Briefe (8 Items, $\alpha = .61$, $M = 1.95$).

Es zeigt sich, dass die Lehrerschaft angibt, die Textsorten dieser drei Hauptkategorien gleich häufig zu benutzen. Insofern kann die Vermutung einer Unterrepräsentation von Sachtexten zurückgewiesen werden.

Unterrichtselemente Prosa

Mit Hilfe der Skala „Unterrichtselemente Prosa“ ($\alpha = .91$) aus 15 Items wurde erfragt, wie häufig (*nie bis ein mal pro Woche*) verschiedene handlungs- und produktionsorientierte Herangehensweisen an erzählende und dramatische Texte im Deutschunterricht realisiert werden. Als Beispielitem sei hier ein typisches Item der Skala vorgestellt: „Kommt es vor, dass Sie im Deutschunterricht die folgenden Verfahren einsetzen? Bei erzählenden und dramatischen Texten: Figuren in Ich-Form vorstellen“. 20% der Deutschlehrkräfte gaben an, dieses Verfahren ein paar mal im Monat in ihrem Unterricht einzusetzen, 60% ein paar mal im Jahr und 20% gaben an, nie darauf zurückgreifen. Weitere Operationalisierungen didaktischer Unterrichtselemente zu Prosa erfolgten über die Frage nach szenischer Umsetzung von gelesenen Texten, der Darstellung von Personen aus der Ich-Perspektive und der Umsetzung in andere Textsorten. Insgesamt zeigt sich, dass die didaktisch kreative Herangehensweisen an Prosatexte für einen Großteil der Deutschlehrkräfte nur zum gelegentlich eingesetzten Repertoire ihres Unterrichts gehört.

Unterrichtselemente Poesie

Die Skala „Unterrichtselemente Poesie“ ($\alpha = .91$) erfasst mit ebenfalls 15 Items die Häufigkeit, mit der sich Deutschlehrkräfte aus einem vorgegebenen Repertoire er-

fragter handlungs- und produktionsorientierter Elemente bei der Annäherung an Lyrik bedienen. Ein typisches Item dieser Skala lautet: „Kommt es vor, dass Sie im Deutschunterricht die folgenden Verfahren einsetzen? Bei Gedichten: weggelassene Wörter oder Zeilen ergänzen.“ 16% der Deutschlehrkräfte greifen mindestens ein paar mal pro Monat auf diese Form der Arbeit mit Gedichten zurück; der weitaus größte Teil der Lehrerinnen und Lehrer (62%) jedoch nur ein paar mal im Jahr und 22% sogar nie.

Dieses Ergebnis ist analog zur Erarbeitung von Prosatexten im Deutschunterricht: Auch andere didaktische Zugänge zu Gedichten, wie die Entflechtung von Gedichten, das eigene Verfassen eines Gedichts und das Umschreiben in eine andere Textsorte zählen für die meisten Deutschlehrkräfte nur in größeren zeitlichen Abständen zu ihrem Unterrichtsalltag.

Schreibförderliche Unterrichtselemente

Die letzte im Zusammenhang mit literarischem Unterricht in DESI eingesetzte Skala, die hier vorgestellt werden soll, erfasst den Einsatz von Unterrichtselementen, die die Schreibfähigkeit der Schülerinnen und Schüler fördern sollen. Die Skala „schreibförderliche Unterrichtselemente“ ($\alpha = .78$), die aus 16 Items besteht, erfasst nicht die Bedeutung sprachbezogener Kompetenzen im Deutschunterricht (vgl. dazu den folgenden Abschnitt), sondern die Förderung des kreativen Potentials der Schülerinnen und Schüler. Ein typisches Item der Skala „schreibförderliche Unterrichtselemente“ lautet: „Wie oft setzen Sie die folgenden Unterrichtsmethoden zur Förderung des Kompetenzbereichs Schreiben in Ihrer Klasse/ Ihrem Kurs ein? Schreibkonferenzen/ Schreibwerkstatt durchführen“. Im Einklang mit den Ergebnissen der Gesamtskala gibt die Hälfte der Deutschlehrkräfte (52%) an, nie eine Schreibwerkstatt mit ihren Schülerinnen und Schülern zu veranstalten. 42% machen dies ein paar mal pro Jahr. Für den größten Teil der Lehrkräfte ist die systematische Förderung der kreativen Schreibfähigkeiten nicht Teil der regulären, alltäglichen Praxis ihres Unterrichts.

Bedeutung sprachbezogener Kompetenzen

Welche Bedeutung hat die Förderung sprachbezogener Kompetenzen im Deutschunterricht? Um dieser Frage nachzugehen, wurde in DESI die Implementierung bestimmter, auf die Förderung sprachlicher Kompetenzen bezogener Unterrichtselemente erfragt. Im Einzelnen gaben die Deutschlehrkräfte auf einer vierstufigen Antwortskala (*nie, ein paar mal pro Jahr, ein paar mal pro Monat, ein paar mal pro Woche*) Auskunft in den Skalen „Wortschatz im Unterricht“, „Sprachbewusstheit im Unterricht“, „Grammatikförderliche Unterrichtselemente“, „Rechtschreibförderliche Unterrichtselemente“, „Lernsituationen Leseverstehen“ und „Lernsituationen Rechtschreibung“. Die Iteminhalte dieser Skalen sind in Tabelle 28.4 dargestellt. Wenn die Lehrkräfte angaben, sprachbezogene Kompetenzen *ein paar Mal pro Woche* zu fördern, wurde dies als *routinemäßig* angewendetes Element des Deutschunterrichts angesehen.

Tabelle 28.4: Förderung sprachbezogener Kompetenzen im Deutschunterricht.

Skalen- und Iteminhalte	% routine- mäßig
Skala: Wortschatz im Unterricht (4 Items; $\alpha = .80$)	
Wie häufig wurden in diesem Schuljahr (9. Klasse) in Ihrem Unterricht die folgenden Aufgabentypen behandelt?	
- über die Bedeutung verschiedener Wörter sprechen	15
- über verschiedene Möglichkeiten sprechen, etwas Ähnliches mit unterschiedlichen Wörtern auszudrücken (...)	12
- darüber sprechen, wie man etwas noch präziser und passender ausdrücken kann	24
- die Bezeichnung verschiedener Gegenstände üben (...)	4
Skala: Sprachbewusstheit im Unterricht (5 Items; $\alpha = .84$)	
Wie häufig wurden in diesem Schuljahr (9. Klasse) in Ihrem Unterricht die folgenden Aufgabentypen behandelt?	
- wie sich gesprochene und geschriebene Sprache voneinander unterscheiden	9
- dass verschiedene Personengruppen (...) unterschiedlich sprechen	6
- dass man bei verschiedenen Anlässen (...) unterschiedlich schreibt	6
- wie sich direkte (...) und indirekte Rede (...) unterscheiden	4
- wie man den Konjunktiv verwendet (Wenn er es gewusst hätte, wäre er hier geblieben)	4
Skala: Grammatikförderliche Unterrichtselemente (3 Items, $\alpha = .86$)	
Wie oft setzen Sie die folgenden Unterrichtsmethoden zur Förderung des Kompetenzbereichs <u>Sprache und Sprachgebrauch untersuchen</u> in Ihrer Klasse / Ihrem Kurs ein?	
- Grammatische Proben anwenden (...)	8
- Rechtschreibstrategien anwenden (...)	16
- Nachschlagewerke nutzen	17
Skala: Rechtschreibförderliche Unterrichtselemente (9 Items, $\alpha = .86$)	
Wie oft tun Sie die folgenden Dinge?	
- der Klasse/ dem Kurs Rechtschreibregeln erläutern	21
- die Schüler/innen mit Lernkarteien üben lassen	1
- Fehler aus Aufsätzen oder freien Texten der Schüler/innen besprechen	13
- den Schülern/innen Zeit geben, individuell an ihren Fehlerschwerpunkten zu arbeiten	8
- den Schülern/innen verschiedene Lerntechniken erklären oder vormachen	8
- die Schüler/innen Übungsdiktate schreiben lassen	6
- Übungen zur Rechtschreibung als Hausaufgaben aufgeben	9
- den Schülern/innen Gelegenheit zur Selbstkontrolle des Geschriebenen geben	9
- die Schüler/innen in Partnerarbeit üben lassen	7
Skala: Lernsituationen Leseverstehen (7 Items; $\alpha = .83$)	
Wie häufig wurden in diesem Schuljahr (9. Klasse) in Ihrem Unterricht die folgenden Aufgabentypen behandelt? Einen Text lesen und anschließend...	
- erraten, woher dieser Text stammen könnte (z.B. aus einer Zeitung, einem Roman usw.)	1
- verschiedene Fragen zum Inhalt beantworten	38
- bestimmte Textstellen ausschreiben	19
- verschiedene Textstellen miteinander vergleichen (...)	14
- verschiedene Meinungen zu dem Text miteinander vergleichen und beurteilen	15
- bestimmte Textstellen unterstreichen	35
- Schlüsselwörter ausschreiben bzw. am Textrand notieren	27
Skala: Lernsituationen Rechtschreibung (3 Items, $\alpha = .85$)	
Wie häufig wurden in diesem Schuljahr (9. Klasse) in Ihrem Unterricht die folgenden Aufgabentypen behandelt? Rechtschreibfehler besprechen, und zwar ...	
- bei der Besprechung der Hausaufgaben	23
- beim Schreiben an der Tafel	45
- wenn im Unterricht schwierige Worte auftauchen	45

Kooperation

Kooperation von Lehrkräften wird traditionell als wichtiger Aspekt von Schulqualität angesehen; die empirischen Befunde zum Zusammenhang von Lehrerkooperation und Schülerleistung sind heterogen (vgl. Kap. 34). Die Deutschlehrkräfte wurden in DESI gefragt, wie häufig sie ihren Unterricht gemeinsam vorbereiten und gemeinsam durchführen. Beide Formen der unterrichtsbezogenen Kooperation sind in Integrierten Gesamtschulen am häufigsten verbreitet; immerhin 21% der Klassen werden hier von Lehrkräften unterrichtet, die ihren Unterricht mehrmals pro Monat gemeinsam planen. Danach folgen mit abnehmender Häufigkeit die Hauptschulen, die Realschulen und schließlich der gymnasialen Bildungsgang, dessen Lehrkräfte vergleichsweise wenig kooperieren. Über alle Schulformen hinweg bereiten die Lehrkräfte von 8% aller Klassen ihren Unterricht gemeinsam vor, aber nur 2% insgesamt führen den Deutschunterricht gelegentlich gemeinsam durch.

Integrierter Blick auf Grunddimensionen der Alltagspraxis des Deutschunterrichts

Nachdem verschiedene Aspekte des Unterrichts einzeln dargestellt wurden, stellt sich die Frage, ob sich die Perspektive der Lehrkräfte durch gemeinsame, übergeordnete Basisdimensionen beschreiben lässt, ob also geteilte Vorstellungen von grundlegenden Aspekten der Alltagspraxis des Deutschunterrichts bestehen. Mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse lässt sich ein dreidimensionales Modell anpassen, in dem sich die folgenden drei latenten Dimensionen abbilden lassen³:

- die Vielfalt der Unterrichtsmethoden
- literarischer Unterricht
- sprachbezogener Unterricht

Inwieweit dem Ideal eines abwechslungsreich gestalteten Unterrichts in der Alltagspraxis des Deutschunterrichts entsprochen wird, lässt sich anhand der Dimension „Vielfalt der Unterrichtsmethoden“ abbilden: Deutschlehrkräfte unterscheiden sich im Ausmaß, in dem sie moderne Unterrichtsmethoden anwenden. Die zweite Dimension „literarischer Unterricht“ differenziert zwischen den Lehrkräften hinsichtlich der Bedeutung, die sie einem produktiven literarischen Unterricht in ihrer eigenen Alltagspraxis zumessen. Hier fließt sowohl der Stellenwert von literarischen Unterrichtsmaterialien als auch die Ausrichtung des Unterrichts auf literarische Inhalte sowie die Förderung des eigenen kreativen Schreibens ein. Die dritte Dimension der Alltagspraxis des Deutschunterrichts bezieht sich auf die Bedeutung sprachbezogener Komponenten im Unterricht. Lehrkräfte, die auf dieser Dimension eine hohe Ausprägung haben, legen, einem utilitaristischen Paradigma des Muttersprachunterrichts entsprechend, besonderen Wert darauf, ihre Schülerinnen und Schüler für die alltägliche Kommunikation auszurüsten. Dabei stehen mündliche und schriftliche Kommunikation im Mittelpunkt des Deutschunterrichts. Die

3 CFI = .875; RMSEA = 0.073

drei genannten Dimensionen bilden ein differenziertes Bild von Unterricht ab, auch wenn sie untereinander korrelieren. Die allgemeindidaktische Dimension „Vielfalt der Unterrichtsmethoden“ korreliert (auf Klassenebene) vergleichsweise gering mit beiden anderen Dimensionen ($r = .24$ mit Dimension 2; $r = .31$ mit Dimension 3), während die beiden eher fachspezifische Aspekte von Unterrichtsqualität abbildenden Dimensionen „literarischer Unterricht“ und „sprachbezogener Unterricht“ höher miteinander korrelieren ($r = .41$). Tabelle 28.5 gibt einen Überblick über die drei Dimensionen von Unterrichtsqualität aus Sicht der Lehrkräfte, die zugehörigen in vorhergehenden Abschnitten dargestellten Skalen und die entsprechenden Faktorladungen.

Tabelle 28.5. Faktorladungen des dreidimensionalen Modells von Unterrichtsqualität aus Sicht von Lehrerinnen und Lehrern. Dargestellt sind die Skalen mit ihren jeweiligen Ladungen auf dem latenten Konstrukt, dem sie zugeordnet sind⁴.

Faktoren und Indikatoren (Skalen des Lehrerfragebogens)	Ladungen
Dimension 1: Vielfalt der Unterrichtsmethoden	
Partizipation	0.71
Differenzierung	0.69
Alternative Unterrichtsmethoden	0.68
Kleingruppenarbeit	0.61
Dimension 2: literarischer Unterricht	
Unterrichtselemente Poesie	0.88
Unterrichtselemente Prosa	0.85
Schreibförderliche Unterrichtselemente	0.57
Unterrichtsmaterialien Literarische Texte	0.48
Dimension 3: sprachbezogener Unterricht	
Wortschatz im Unterricht	0.71
Grammatikförderliche Unterrichtselemente	0.70
Lernsituationen Rechtschreibung	0.65
Rechtschreibförderliche Unterrichtselemente	0.61
Sprachbewusstheit im Unterricht	0.58
Lernsituationen Leseverstehen	0.58

⁴ Alle Nebenladungen sind $< .25$.

Kann man Deutschlehrkräfte nun danach unterscheiden, welche relative Bedeutung sie diesen drei Dimensionen beimessen? In Analogie zu anderen Studien (PISA, vgl. Klieme/Rakoczy, 2003; Baumert u.a. 2004,) ist es naheliegend zu erwarten, dass es verschiedene Befunde je nach Schulform gibt. Um ein vollständigeres Bild des Unterrichtsalltags zu erhalten, werden an dieser Stelle die Häufigkeit von Lernerfolgskontrollen und der didaktischen Stellenwert von Hausaufgaben sowie die Kooperation der Lehrkräfte bei der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung mit herangezogen. Abbildung 28.3 veranschaulicht die Schulformprofile grafisch.

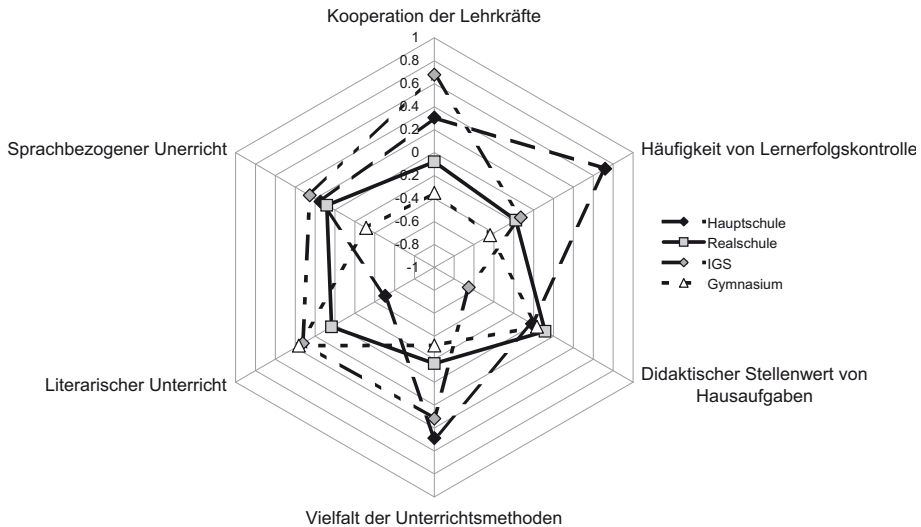


Abbildung 28.3. Ausprägungen grundlegender Merkmale des Deutschunterrichts aus Sicht von Lehrkräften nach Bildungsgängen, z-standardisierte Skalenmittelwerte.

Die Unterrichtspraxis der verschiedenen Bildungsgänge aus Sicht der Lehrkräfte weist tatsächlich unterschiedliche Profile auf. Hinsichtlich der inhaltlichen Schwerpunkte zeigen Hauptschule (Fokus: Sprache) und Gymnasium (Fokus: Literatur) entgegengesetzte Profile. Der Deutschunterricht in der Hauptschule zeichnet sich darüber hinaus im Vergleich zu anderen Bildungsgängen durch eine größere Vielfalt der angewandten Unterrichtsmethoden und eine dichtere Abfolge von Lernerfolgskontrollen aus. Spezifisches Merkmal der Integrierten Gesamtschulen ist nach Angaben der Lehrkräfte eine ausgeprägte Kooperation, die geteilte Unterrichtsvorbereitung ebenso einschließt wie (hin und wieder) gemeinsames Unterrichten. Hausaufgaben spielen hier im Unterrichtsgeschehen allerdings eine untergeordnete Rolle. Auffallend ist schließlich, dass im gymnasialen Bildungsgang weder auf Methodenvielfalt im Unterricht noch auf Teamarbeit im Kollegium ein starker Wert gelegt wird.

28.2 Deutschunterricht aus Sicht von Schülerinnen und Schülern

Aus der Unterrichtsforschung ist bekannt, dass Jugendliche zentrale Qualitätsdimensionen von Unterricht valide einschätzen können, vor allem Aspekte der Klassenführung und Strukturiertheit sowie das Unterrichtsklima (vgl. etwa Clausen 2002). Angesichts des Fehlens von Videoaufzeichnungen müssen sich Analysen zur Wirksamkeit des Deutschunterrichts wesentlich auf die Urteile der Schülerinnen und Schüler stützen, die sehr differenziert erfasst wurden. Drei Typen von Fragebogenskalen wurden eingesetzt (vgl. Tabelle 28.6).

Insgesamt elf Skalen erfassten *Aspekte der Unterrichtsqualität*, die in der Unterrichtsforschung seit langem erforscht und als relevant nachgewiesen wurden, von der Klassenführung über Motivierung und Fehlerkultur bis zur Verständlichkeit des Unterrichts. Den Schülern wurden jeweils zwischen 2 und 14 Aussagen vorgegeben, die auf einer vierstufigen Skala (von *stimmt gar nicht* bis *stimmt ganz genau*) einzuschätzen waren. Die Aussagen beziehen sich explizit auf den Deutschunterricht, betreffen aber allgemeine Unterrichtsmerkmale, und sind bis auf den Bezug zum Fach Deutsch identisch mit den für die Englischunterricht entworfenen Skalen (siehe Kap. 32).

Mit drei Skalen wurde erfragt, welche *Zielsetzungen* die Schülerinnen und Schüler bei ihren Lehrpersonen wahrnehmen. Dabei wurde versucht, zu unterscheiden, inwieweit die Lehrperson mündliche Fähigkeiten, sprachsystematische Kompetenzen sowie Lerntechniken fördern. Hier war unter vier Antwortalternativen (von *unwichtig* bis *sehr wichtig*) zu wählen.

Mit sechs Skalen zu jeweils 2 bis 10 Items wurde schließlich erfragt, wie häufig im Unterricht *spezifische Lerngelegenheiten* vorkamen, die den Anforderungen der DESI-Subtests für das Fach Deutsch entsprechen. Jede einzelne Aussage war auf einer vierstufigen Skala (von *nie* bis *ein paar mal pro Woche*) einzustufen. Die Auflistung der relevanten Lernsituationen war mit den Fachdidaktikern abgestimmt, welche die jeweiligen Tests entwickelt hatten.

Tabelle 28.6: Skalen zur Qualität des Deutschunterrichts aus Schülersicht⁵.

Skala	Itemzahl	α	Beispielitem
Aspekte der Unterrichtsqualität			
Unterstützung	3	.83	Wenn ich Hilfe brauche, bekomme ich sie von meinem Deutschlehrer.
Schülerorientierung	6	.87	Wenn jemand eine gute Idee hat, dann geht mein Deutschlehrer darauf ein.
Motivierung, thematisch	2	.79	Mein Deutschlehrer kann mich manchmal richtig für die Unterrichtsthemen begeistern.
Verständlichkeit	3	.76	Die Aufgabenstellungen im Deutschunterricht sind für mich klar und verständlich.
Unterrichtsklima	3	.83	Ich komme mit meinem Deutschlehrer gut aus.
Positive Fehlerkultur	14	.89	Aus der Verbesserung meiner Fehler durch meinen Deutschlehrer lerne ich etwas dazu.
Strukturiertheit des Unterrichts	3	.77	Mein Deutschlehrer gibt Hinweise, worauf es in der Unterrichtsstunde besonders ankommt.
Motivierung, instrumentell	3	.83	Mein Deutschlehrer betont, dass gutes Deutsch in vielen Berufen eine große Rolle spielt.
Klassenführung	2	.77	Mein Deutschlehrer sorgt dafür, dass die Schüler die ganze Stunde über aufpassen.
Strukturierung Gruppenarbeit	3	.78	Nach einer Gruppenarbeit werden im Deutschunterricht die Ergebnisse der Gruppen vorgetragen.
Tempodruck	4	.75	Der Deutschstoff wird für mich zu schnell durchgenommen.
Zielsetzungen der Lehrkraft			
Wie wichtig ist deinem Deutschlehrer Folgendes?			
Wichtigkeit sprachbezogener Kompetenzen	10	.89	- dass ihr grammatikalisch richtig sprechen könnt.
Wichtigkeit von Lerntechniken	7	.80	- dass ihr Lerntechniken (wie Markieren von Schlüsselstellen in Texten) einsetzen könnt.
Wichtigkeit mündlicher Fähigkeiten	3	.67	- dass eure Aussprache deutlich und korrekt ist.
Spezifische Lerngelegenheiten			
Wie häufig wurden in diesem Schuljahr die folgenden Dinge behandelt?			
Lernsituationen Wortschatz	4	.80	- darüber sprechen, wie man etwas noch präziser und passender ausdrücken kann.
Lernsituationen Sprachbewusstheit	5	.78	- darüber sprechen wie sich gesprochene und geschriebene Sprache voneinander unterscheiden.
Lernsituationen Briefe schreiben	2	.72	- einen privaten Brief schreiben.
Lernsituationen Leseverstehen	7	.83	- bestimmte Textstellen unterstreichen
Lernsituationen Kommunikation und Argumentation	10	.89	- Formulieren von Gegenargumenten zu verschiedenen Argumenten, z.B. zu einem Pro-Argument ein Contra-Argument
Lernsituationen Rechtschreibung	3	.81	- Rechtschreibfehler besprechen, und zwar beim Schreiben an der Tafel?

Alle untersuchten Skalen besitzen, wie Tabelle 28.6 ausweist, eine ausreichende, häufig gute bis sehr gute Konsistenz: Der Median der α -Koeffizienten liegt bei .80.

⁵ Hier ist aus Platzgründen nur von Lehrern die Rede; im Schülerfragebogen wird dagegen durchgehend geschlechtsneutral formuliert (dein Lehrer/ deine Lehrerin).

Ähnlich wie bei den Urteilen der Lehrkräfte gilt es zu untersuchen, ob sich die 20 Skalen auf einige wenige Grunddimensionen zurückführen lassen.

Explorative Analysen zeigten, dass die drei oben unterschiedenen Typen von Skalen getrennte Grunddimensionen ergeben, wobei sich die Skalen zur allgemeinen Unterrichtsqualität sogar noch weiter unterteilen lassen. Entgegen der Hoffnung, in Anlehnung an die differenzierte DESI-Testbatterie auch unterschiedliche Unterrichtsprofile identifizieren zu können, ergaben sich jedoch keine Teil-Faktoren im Gefüge der erfassten Lerngelegenheiten. Vielmehr war festzustellen, dass Schülerinnen und Schüler, die beispielsweise davon berichteten, im Unterricht werde häufig das Schreiben von Briefen verlangt oder geübt, auch angaben, es würden häufig Rechtschreibfehler besprochen. Alle Subtest-spezifischen Skalen für einschlägige Lernsituationen ergeben somit einen einzigen Faktor, auf dem ein Unterricht hohe Werte erzielt, wenn quer über die Anforderungsbereiche hinweg eine Vielzahl von Lernsituationen häufig realisiert werden. Dieser Faktor lässt sich daher als „Vielfalt von Lerngelegenheiten für den Erwerb sprachlicher Kompetenzen“ charakterisieren.

In ähnlicher Weise ergibt sich ein Faktor, der alle drei Skalen der wahrgenommenen Zielsetzungen von Deutschlehrkräften umfasst. Auch hier lassen sich also aus den Wahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler keine differenzierten Profile ableiten, sondern es wird ein einziger Faktor gebildet, der etwas darüber aussagt, inwieweit die Jugendlichen grundsätzlich wahrnehmen, dass die Lehrperson zielorientiert vorgeht und klare Leistungsansprüche stellt. Dieser Faktor lässt sich am ehesten als „wahrgenommenes Anspruchsniveau im Bereich sprachbezogener Kompetenzen“ interpretieren. Hier wie auch bei den Lernsituationen blieben Zielbereiche des Deutschunterrichts, die nicht in den DESI-Tests abgebildet waren, wie etwa literatur- und kulturgeschichtliche Aspekte, unberücksichtigt.

Die allgemeinen Unterrichtsmerkmale lassen sich recht gut in zwei Dimensionen gliedern⁶: Die eine deckt mit „Unterrichtsklima“, „Schülerorientierung“, „Unterstützung“ und verwandten Merkmalen die Grunddimension der Unterrichtsqualität ab, die bei Klieme u.a. (2006) als „schülerorientiertes Unterrichtsklima“ bezeichnet wird. Die andere umfasst mit den Skalen Klassenführung, Strukturiertheit des Unterrichts und Strukturiertheit der Gruppenarbeit Aspekte, die in der Unterrichtsforschung mit der Grunddimension der „effizienten und strukturierten Klassenführung“ verknüpft werden. Strukturiertheit stellt, wie Rakoczy u.a. (2007) zeigen, ein Unterrichtsmerkmal dar, dass je nach Operationalisierungsansatz und Breite der vorfindlichen Praxis teils der effizienten Klassenführung verwandt ist, teils der kognitiven Aktivierung. Im hier untersuchten Deutschunterricht muss offensichtlich *Strukturierung* als *Aspekt einer effizienten Klassenführung* verstanden werden. Außerdem gehört zu dieser Grunddimension hier die „instrumentelle“, auf außerschulische Ziele gerichtete Motivierung, die in der Tat als Merkmal eines klar zielorientierten Unterrichts verstanden werden kann.

Bezogen auf das Grundmodell von Unterrichtsqualität, das Klieme u.a. (2006) beschreiben, bleibt zu klären, wo in diesem Modell der Unterrichtsqualität für das

6 Die Variable Tempodruck lässt sich keinem übergeordneten Faktor zuordnen.

Fach Deutsch so etwas wie „kognitive Aktivierung“ steckt. Diese Grunddimension ist, da sie im Wesentlichen den fachdidaktischen Anforderungscharakter repräsentiert, in Schülerurteilen nur schwer zu erkennen. Mit einiger Vorsicht interpretieren wir die beiden hier gefundenen Dimensionen „Vielfalt der Lerngelegenheiten“ sowie „Anspruchsniveau“ als Teilaspekte einer im weitesten Sinne kognitiv aktivierenden Unterrichtsführung.

Die beschriebene Grundstruktur mit vier Dimensionen ließ sich in einer konfirmatorischen Faktorenanalyse mit sehr guten Anpassungswerten empirisch nachweisen⁷. Dabei wurde im Sinne eines Zwei-Ebenen-Modells zwischen der Struktur der innerhalb einer Klasse geteilten Wahrnehmungen (Klassenebene) einerseits und der Struktur der individuellen Wahrnehmungstendenzen (individuelle Ebene) andererseits unterschieden, wobei die Analyse jedoch davon ausging, dass beide Strukturen parallel aufgebaut sind. Tatsächlich lässt sich zeigen, dass die vier beschriebenen Grunddimensionen der Unterrichtsqualität im Fach Deutsch sowohl die innerhalb einer Schulklasse geteilte Wahrnehmung als auch die individuellen Wahrnehmungsmuster beschreiben können.

Tabelle 28.7 dokumentiert, dass alle 20 Teilskalen ausreichend viel Varianz auf der Klassenebene binden (gemessen an der Intraklassenkorrelation (ICC)), so dass sie in der Tat als differenzierende Charakteristika der Lernumgebung behandelt werden können. Dies gilt besonders für die allgemeinen Unterrichtsmerkmale (Unterrichtsklima bzw. Strukturiertheit), während es hinsichtlich des wahrgenommenen Anspruchsniveaus und der wahrgenommenen Lerngelegenheiten offensichtlich eine größere Variation innerhalb der Schulklassen gibt.

7 $RMSEA = 0.04$; $SRMR_{between} = 0.10$; $SRMR_{within} = 0.04$; $CFI = 0.95$

Tabelle 28.7: 4-Faktorenmodell der Unterrichtsqualität aus Sicht von Schülerinnen und Schülern mit Intraklassenkorrelationen (ICC), Faktorladungen (λ) und Varianzen (Var.) der latenten Dimensionen.

Skalen/Indikatoren	ICC	λ Indivi- dualebene	λ Klassenebene
Dimension 1: Schülerorientiertes Unterrichtsklima		Var = .28	Var = .08
Unterstützung	.19	.83	.97
Schülerorientierung	.20	.83	.95
Thematische Motivierung	.19	.67	.92
Verständlichkeit	.18	.77	.92
Unterrichtsklima	.16	.70	.93
Fehlerkultur	.16	.79	.96
Dimension 2: Strukturierte Klassenführung		Var = .14	Var = .06
Strukturiertheit des Unterrichts	.16	.57	.79
Instrumentelle Motivierung	.13	.63	.82
Klassenführung	.22	.60	.81
Strukturierung Gruppenarbeit	.18	.62	.70
Dimension 3: Anspruchsniveau		Var = .25	Var = .06
Wichtigkeit sprachbezogener Kompetenzen	.15	.85	.58
Wichtigkeit von Lerntechniken	.14	.71	.84
Wichtigkeit mündlicher Fähigkeiten	.14	.66	.71
Dimension 4: Vielfalt von Lerngelegenheiten		Var = .20	Var = .01
Lernsituationen Wortschatz	.12	.74	.98
Lernsituationen Sprachbewusstheit	.13	.78	.87
Lernsituationen Briefe schreiben	.14	.47	.64
Lernsituationen Leseverstehen	.11	.78	.64
Lernsituationen Kommunikation	.12	.83	.74
Lernsituationen Rechtschreibung	.20	.65	.93

Auch auf der Basis der Urteile von Schülerinnen und Schülern soll abschließend gefragt werden, inwieweit sich in den unterschiedlichen Bildungsgängen *differenzielle Entwicklungsmilieus* (Baumert u.a. 2004) zeigen. Hierzu sind die mittleren Einschätzungen der vier latenten Dimensionen von Unterrichtsqualität sowie zusätzlich das Merkmal Tempodruck in Abbildung 28.4 grafisch dargestellt. Am deutlichsten fällt auf, dass – vergleichbar dem Faktor „Vielfalt der Unterrichtsmethoden“ im Lehrerurteil – Hauptschule und Gymnasium ein entgegengesetztes Profil in Bezug auf die „Vielfalt der Lerngelegenheiten“ besitzen: Auch gemessen an der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler bietet der Gymnasialunterricht, in der Tendenz auch der Realschulunterricht, weniger vielfältige Lernsituationen als der Unterricht an Gesamtschulen und vor allem an Hauptschulen. Der wahrgenommene Tempodruck ist hingegen in Gesamtschule und Hauptschule vergleichsweise hoch, in der Realschule und vor allem im Gymnasium niedrig. In der Tendenz zeichnen sich Haupt- und Gesamtschule auch durch etwas größere Strukturiertheit und ein etwas stärker schülerorientiertes Unterrichtsklima aus. Relativ geringe Unterschiede

gibt es interessanterweise im wahrgenommenen Anspruchsniveau –erklärbar mit der Tatsache, dass Schüler aller Schulformen sich hierbei an ihnen jeweils vertrauten Lernkontexten orientieren und als Referenz nicht den gesamten Alterjahrgang in allen Bildungsgängen zugrunde legen.

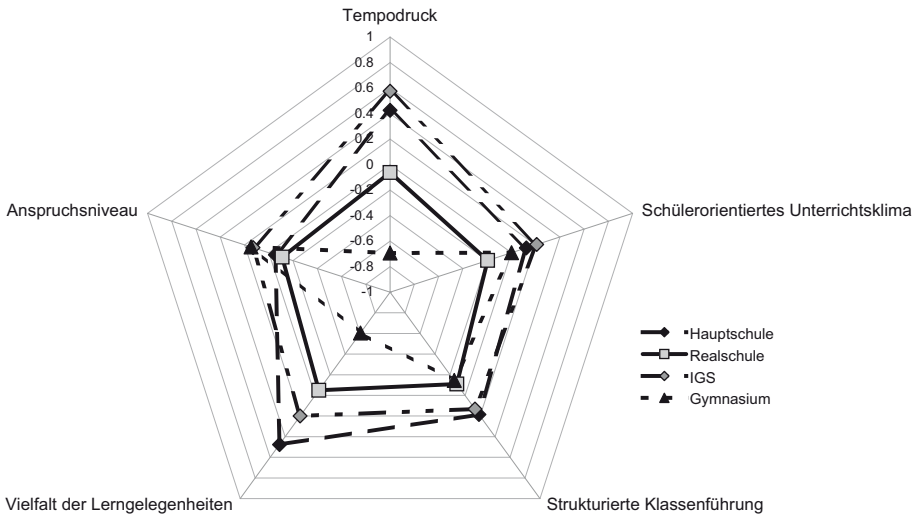


Abbildung 28.4: Ausprägungen der geteilten Unterrichtswahrnehmung von Schülerinnen und Schülern nach Bildungsgängen, z-standardisierte Skalenmittelwerte.

Der Befund, wonach gerade der gymnasiale Deutschunterricht aus Schülersicht eine offensichtlich weniger anregungsreiche Lernumwelt darstellt als der Deutschunterricht anderer Schulformen, entspricht den Ergebnissen, die Baumert u.a. (2004) aus PISA 2003 für den Mathematikunterricht berichten. Dies rechtfertigt für nachfolgende Forschung die Hypothese, dass der Unterricht im Gymnasium, auch im Fach Deutsch, didaktisch weniger anregungsreich gestaltet ist, somit das Potenzial der Schülerinnen und Schüler möglicherweise nicht voll ausschöpft. Damit ist das Verhältnis von Unterrichtsmerkmalen, Lernvoraussetzungen und Lernergebnissen angesprochen, das im Folgenden empirisch untersucht werden soll.

28.3 Adaptivität und Wirksamkeit des Deutschunterrichts: Zusammenhänge zwischen wahrgenommener Unterrichtsqualität und Kompetenz

Das Design der DESI-Studie ermöglicht es, die Veränderung der Kompetenz im Deutschen, d. h. den Leistungszuwachs während der 9. Jahrgangsstufe, in den Bereichen Lesen und Sprachbewusstheit abzuschätzen. Im Folgenden werden die Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Aspekten der wahrgenommenen Unterrichtsqualität und der erfassten Leistungsveränderung analysiert; wir fol-

gen dabei dem in Kapitel 26 beschriebenen Vorgehen. In Mehr-Ebenen-Modellen, die jeweils Effekte auf Schülerebene und auf Klassenebene simultan in die Auswertung einbeziehen, wurden alle Skalen zur Unterrichtsqualität jeweils einzeln in Regressionsanalysen aufgenommen, wobei der Kompetenzstand am Ende der 9. Jahrgangsstufe aus dem Kompetenzstand am Anfang sowie dem betreffenden Unterrichtsqualitätsmerkmal sowie weiteren Faktoren erklärt wurde. Als Hintergrundmerkmale wurden dabei durchweg der Bildungsgang, der individuelle Sprachhintergrund (Erstsprache) und der Anteil der Schüler mit nicht deutscher Erstsprache, die kognitiven Grundfähigkeiten des einzelnen Schülers und der einzelnen Schülerin sowie der entsprechende Klassendurchschnitt, das Geschlecht sowie der Mädchenanteil in der Klasse, der sozioökonomische Status der Herkunftsfamilie und die sozioökonomische Komposition der Klasse einbezogen.

Die Mehrebenen-Pfadanalysen, die schematisch in Abbildung 28.5 dargestellt sind, erlauben es, systematisch zwei Fragestellungen zu trennen:

- Inwieweit ist Deutschunterricht adaptiv? Untersucht wird, ob unter Berücksichtigung der genannten Rahmenbedingungen der Deutschunterrichts dem Leistungsniveau ihrer Klassen zu Beginn der 9. Jahrgangsstufe angepasst ist (Pfad A in Abb. 28.5), beispielsweise durch die Schaffung spezifischer Lernsituationen, durch ein entsprechendes Anspruchsniveau oder durch Unterrichtsklima und Klassenführung.
- Welche Auswirkungen hat die Unterrichtsgestaltung auf den Kompetenzzuwachs unter Kontrolle von Lernvoraussetzungen und diversen Hintergrundmerkmalen (Pfad B in Abb. 28.5), hier wird geprüft, ob das jeweilige Unterrichtsmerkmal (in Abb. 28.5 mittlerer Kasten) über die Bedeutung der jeweiligen Lernvoraussetzungen und der Rahmenbedingungen hinaus einen Beitrag zur Erklärung der Lernergebnisse leisten kann.

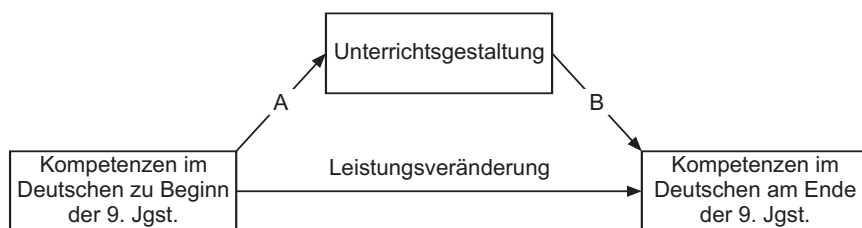


Abbildung 28.5 Grafische Darstellung der Mehrebenen-Regressionsanalysen zum Einfluss von Unterrichtsqualität auf die Veränderung der Deutschkompetenz.

Verschiedene Merkmale der Unterrichtsgestaltung – teils aus Lehrer-, teils aus Schülersicht – wurden nach diesem Muster unabhängig voneinander ausgewertet. Tabelle 28.8 gibt einen Überblick über die Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Aspekten der wahrgenommenen Unterrichtsqualität und der erfassten Leistung (Lernvoraussetzung bzw. Lernresultat).

Tabelle 28.8 Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Aspekten der wahrgenommenen Unterrichtsqualität und der erfassten Leistung. Standardisierte Regressionskoeffizienten auf Klassenebene unter Kontrolle der im Text genannten Hintergrundvariablen.

	Adaptivität des Unterrichts: Unterrichtsmerkmal in Abhängigkeit von der Eingangsleistung (Pfad A)		Wirkung des Unterrichts: Kompetenzentwicklung in Abhängigkeit vom Unterrichtsmerkmal (Pfad B)	
	Lese- kompetenz	Sprach- bewusstheit	Lese- kompetenz	Sprach- bewusstheit
Allgemeine Unterrichtsmerkmale (Schülersicht)				
Tempodruck	-.52*	-.50*	-.18*	-.11*
Anspruchsniveau	.32*	.32*	.11*	.09*
Disziplin im Unterricht	.23**	.21**	.04	.04*
Klassenführung	.00	-.07	.03	.03
Strukturiertheit	-.28*	-.34*	.01	-.02
Verständlichkeit	.06	.07	.07*	.03
Schülerorientierung	.00	.00	.01	.04*
Unterstützung	-.11*	-.13*	.03	.03
Unterrichtsklima	.00	-.07	.02	.02
Gruppenarbeit	.11*	.07	.03	.04
Hausaufgaben	.00	.00	.06	.05*
Spezifische Lerngelegenheiten (Schülersicht)				
Wortschatz	-.33*	-.33*	.02	.03
Sprachbewusstheit	-.33*	-.33*	.04	.03
Briefe schreiben	-.33*	-.40*	-.01	.01
Rechtschreibung	-.38*	-.46*	.04	.04
Fachdidaktische Merkmale (Lehrersicht)				
Alternative Unterrichtsmethoden	-.33*	-.32*	-.05	.02
Rechtschreibförderliche Unterrichtselemente	-.32*	-.40*	.02	.02
Grammatikförderliche Unterrichtselemente	-.27*	-.27*	.02	-.05
Unterrichtselemente Prosa	.26*	.33*	.07*	.00

Wie die erste Zeile der Tab. 28.8 belegt, besteht – nach Anrechnung aller Hintergrundvariablen auf Individual- und Klassenebene – ein besonders enger Zusammenhang zwischen dem Leistungsniveau der Klasse – egal, ob es durch den Lesetest oder den Test zur Sprachbewusstheit operationalisiert ist – und dem wahrgenommenen Tempodruck. Je niedriger das Leistungsniveau zu Beginn des Schuljahres, umso stärker wird der Tempodruck erlebt, und je größer das wahrgenommene Unterrichtstempo, desto geringer ist der Lernzuwachs bis zum Ende des Schuljahres. Diese Aussagen verweisen weniger auf einen echten „Wirkfaktor“ im Deutschunterricht als dass sie die Validität des Schülerurteils belegen: Weist eine Klasse gemessen an ihren Rahmenbedingungen auffällig schwache Leistungen auf, so spiegelt sich dies in dem Gefühl der Überforderung bzw. der Wahrnehmung eines nicht mehr zu bewältigenden Unterrichtstempos, und umgekehrt ist ein als besonders hoch erlebtes

Unterrichtstempo ein Hinweis auf den im Schuljahresverlauf vergleichsweise geringen Lernzuwachs. Die Schülerinnen und Schüler können also selbst gut einschätzen, ob sie „etwas lernen“: Je stärker die Klasse über zu hohes Unterrichtstempo klagt, desto schwächer ist – unter Berücksichtigung der Ausgangsbedingungen – der tatsächliche Kompetenzzuwachs. Es lohnt sich also für Deutschlehrer, sich mit der Unterrichtswahrnehmung ihrer Schülerinnen und Schüler auseinanderzusetzen.

In Übereinstimmung mit einem häufigen Befund der Schulforschung zeigt sich auch ein klarer Zusammenhang zwischen Leistungsentwicklung und Anspruchsniveau. In leistungsstärkeren Klassen nehmen die Schülerinnen und Schüler wahr, dass die Lehrkraft hohe Ansprüche stellt, aber ein hohes Anspruchsniveau hat auch seinerseits – unter Kontrolle der Lernvoraussetzungen und weiterer Hintergrundmerkmale – einen signifikanten positiven Effekt auf die Kompetenzentwicklung (zur Diskussion um die Stärke der Effekte vgl. Kap. 26).

Ebenfalls erwartungsgemäß zeigt sich die Disziplin im Unterricht als hochrelevante Komponente der Unterrichtsqualität: In Klassen, deren Leistungen angesichts ihrer Rahmenbedingungen besonders positiv sind, berichten die Schülerinnen und Schüler von einer positiven Disziplin, und diese wirkt sich zumindest im Bereich Sprachbewusstheit (d.h. bei demjenigen Deutschtest, der vergleichsweise änderungs-sensitiv ist) schwach signifikant auf den Lernzuwachs aus.

Hinsichtlich einer ganzen Reihe von Unterrichtsmerkmalen, die häufig mit „guten Unterricht“ oder gar Leistungszuwachs assoziiert werden, zeigt sich jedoch ein anderes, zunächst überraschendes Muster: Je schlechter die Ausgangsleistung einer Klasse ist, umso strukturierter und unterstützender wird unterrichtet, und desto mehr Lerngelegenheiten – sei es bezüglich Wortschatz, Sprachbewusstheit, Rechtschreibung oder Briefe schreiben – werden angeboten. Offensichtlich reagieren Deutschlehrkräfte in diesem Sinne adaptiv auf problematische Lernausgangslagen. Interessanterweise lässt sich aber für keines dieser Unterrichtsmerkmale eine Wirksamkeit im Sinne eines nachweisbaren Effekts auf die weitere Kompetenzentwicklung nachweisen.

Diese Analyse wird bestätigt auf der Basis der Lehrereinschätzungen: In Klassen, die vergleichsweise schlechte Ausgangsbedingungen aufweisen, berichten auch die unterrichtenden Lehrer von größerer Methodenvielfalt unter Einschluss alternativer Unterrichtsmethoden sowie von häufiger Verwendung rechtschreib- und grammatikförderlicher Unterrichtselemente. Statistisch lässt sich jedoch für diese offenbar remedialen Maßnahmen kein leistungsförderlicher Effekt nachweisen.

Nur in wenigen Fällen lässt sich ein positiver Einfluss auf die Leistungsentwicklung belegen: Schülerorientierung sowie die intensive Nutzung von Hausaufgaben gehen mit einem Zuwachs an Kompetenz im Bereich Sprachbewusstheit einher, während hohe Verständlichkeit und eine Betonung von Prosa-Texten im Unterricht schwach, aber signifikant positiv die Lesekompetenz fördern.

Im Kontrast zu den verschiedenen Unterrichtsmerkmalen, die offensichtlich remedial in schwachen Klassen eingesetzt werden, zeigen sich einige wenige Merkmale, die bevorzugt in leistungsstärkeren Klassen auftreten: Gruppenarbeit sowie (dem Urteil der Lehrkräfte zufolge) ein stärker literarischer Unterricht.

Der remediale Charakter vieler Unterrichtsmethoden korrespondiert mit analogen Befunden auf der Schulebene (vgl. Kap. 34): Auch dort werden bestimmte Arten der Lehrerkooperation und anderes mehr als Reaktion auf schwache Leistungen erkannt, deren Wirksamkeit im Sinne einer Leistungssteigerung jedoch nicht belegt werden kann. Möglicherweise stellt die Schul- und Unterrichtspraxis in Deutschland (zu) sehr darauf ab, mit einer Reihe von Maßnahmen und Methoden schwache Klassen zu fördern, offenbar ohne ein angemessenes Anspruchsniveau, das ein bedeutsamer Wirkungsfaktor zu sein scheint.

Je wichtiger die Lehrkräfte – aus der Perspektive ihrer Schüler gesehen – sprachliche Basiskompetenzen wie richtiges Sprechen und Schreiben oder angemessene Wortwahl nehmen, desto stärker fällt der Leistungszuwachs bei DESI aus. Damit ergibt sich ein eindeutiges Plädoyer für einen sprachbewussten, in diesem Sinne kognitiv aktivierenden Unterricht.

Die Wirksamkeit von Faktoren wie Anspruchsniveau, Verständlichkeit und Unterrichtsdisziplin stimmt mit Grundannahmen der Unterrichtsqualitätsforschung überein (vgl. etwa Klieme 2006). Aus diesen theoretischen Bezügen lässt sich auch ableiten, dass Merkmale wie die Vielfalt von Lernsituationen, Unterstützung und Unterrichtsklima eher die Lernmotivation als die kognitiven Kompetenzen fördern. Entsprechende Analysen werden in weiterführenden Publikationen vorgelegt.

Literatur

- Abraham, U./Bremerich-Vos, A./Frederking, V./Wieler, P. (Hrsg.) (2003): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg: Fillibach.
- Baumert, J./Trautwein, U./Artelt, C. (2003): Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In: Baumert, J./Artelt, C./Klieme, E. (Hrsg.): PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland, S. 261-332. Opladen, Leske+Budrich.
- Baumert, J./Kunter, M./Brunner, M./Krauss, S./Blum, W./Neubrand, M. (2004): Schule und Unterricht. Mathematikunterricht aus Sicht der PISA-Schülerinnen und -Schüler und ihrer Lehrkräfte. In: Prenzel, M./Baumert, J./Blum, W./Lehmann, R./Leutner, D./Neubrand, M./Pekrun, R./Rolff, H.-G./Rost, J./Schiefele, U. (Hrsg.): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann, S. 314-349.
- Bremerich-Vos, A. (2006): Deutsch. In: Arnold, K. H./Sandfuß, U./Wichmann, J. (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbronn: Klinkhardt. S. 449-453.
- Clausen, M. (2002): Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Münster: Waxmann.
- Dehn, M./Hüttis.Graff, P. (2005): Kompetenz und Leistung im Deutschunterricht. Freiburg: Fillibach.
- Ditton, H. (1998): Mehrebenenanalyse. Grundlagen und Anwendungen des Hierarchisch Linearen Modells. Weinheim, Juventa.
- Eikenbusch, G. (2001): Qualität im Deutschunterricht der Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen.
- Frey, H. (2007): Kann eine Vermittlung von Lesestrategien die Lesekompetenz verbessern? In: Willenberg, H. (Hrsg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 188-198.

- Fritzsche, J. (1994a): Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. 2. Schriftliches Arbeiten. Stuttgart: Klett.
- Fritzsche, J. (1994b): Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. 3. Umgang mit Literatur. Stuttgart: Klett.
- Helmke, A./Schrader, F.-W. (2001): Jenseits von TIMMS: Messungen sprachlicher Kompetenzen, komplexe Längsschnittstudien und kulturvergleichende Analysen. In: Weinert, F. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen, S. 237-250. Weinheim: Beltz.
- Hosenfeld, I./Helmke, A./Schrader, F.-W. (2002): Zur Rolle des Klassenkontextes für Geschlechtsunterschiede bei Mathematikleistungen – Ergebnisse der MARKUS-Studie. Beitrag präsentiert bei 43. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Berlin.
- Hox, J.J. (2002): *Multilevel Analysis. Techniques and Applications*. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Kämper-van den Boogaart (Hrsg.) (2003): *Deutsch Didaktik Leitfaden für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen.
- Klieme, E. (2006): Empirische Unterrichtsforschung: Aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52, Heft 6, S. 765-773.
- Klieme, E./Lipowsky, F./Rakoczy, K./Ratzka, N. (2006): Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit von Mathematikunterricht. Theoretische Grundlagen und ausgewählte Ergebnisse des Projekts „Pythagoras“. In: Prenzel, M./Allolio-Näcke, L. (Hrsg.): Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms, S. 128-146.
- Klieme, E./Rakoczy, K. (2003): Unterrichtsqualität aus Schülerperspektive: Kulturspezifische Profile, regionale Unterschiede und Zusammenhänge mit Effekten von Unterricht. In: Deutsches PISA – Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske + Budrich, S. 333-360.
- Köller, O./Trautwein, U. (2004): Englischleistungen von Schülerinnen und Schülern an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien. In Köller, O./Watermann, R./Trautwein, U./Lüdtke, O. (Hrsg.): Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg, S. 285-326. Opladen: Leske+Budrich.
- Lipowsky, F./Rakoczy, K./Klieme, E./Reusser, K./Pauli, C. (2004). Hausaufgabenpraxis im Mathematikunterricht – ein Thema für die Unterrichtsqualitätsforschung? In Doll, J./Prenzel, P. (Hrsg.). Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung, S. 250-266. Münster: Waxmann.
- Muthén, B. (2002): Beyond SEM: General latent variable modeling. *Behaviormetrika* 29(1): S. 81-117.
- Rakoczy, K./Klieme, E./Drollinger-Vetter, B./Lipowsky, F./Pauli, C./Reusser, K. (2007). *Structure as a Quality Feature in Mathematics Instruction: Cognitive and Motivational Effects of a Structured Organisation of the Learning Environment vs. a Structured Presentation of Learning Content*. In Prenzel, M. (Hrsg.). *Studies on the educational quality of schools. The final report on the DFG Priority Programme*, S. 102-121. Münster: Waxmann.
- Sawyer, W./Van den Ven, P.-H. (2006): Starting points. Paradigms in Mother tongue Education. In: L1 – Educational Studies in Language and Literature, 7 (1), pp. 5-20.
- Trautwein, U./Köller, O./Baumert, J. (2001): Lieber oft als zu viel: Hausaufgaben und die Entwicklung von Leistung und Interesse im Mathematik-Unterricht der 7. Jahrgangsstufe. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47(5), 703-724
- Willenberg, H. (Hrsg.) (2007): *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.